

Hopfner, Johanna

Susanne Popp / Johanna Forster (Hrsg.): Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2003 (312 S.) [...] [Sammelrezension]

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 3 (2004) 1



Quellenangabe/ Reference:

Hopfner, Johanna: Susanne Popp / Johanna Forster (Hrsg.): Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2003 (312 S.) [...] [Sammelrezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 3 (2004) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-199218 - DOI: 10.25656/01:19921

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-199218>

<https://doi.org/10.25656/01:19921>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

Globalisierung und Erziehungswissenschaft – eine Doppelbesprechung

Susanne Popp / Johanna Forster (Hrsg.)

Curriculum Weltgeschichte

Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht

Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2003

(312 Seiten; ISBN 3-87920-077-7; 28,00 EUR)

Klaus Seitz

Bildung in der Weltgesellschaft

Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens

Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel 2002

(492 Seiten; ISBN 3-86099-758-0; 29,90 EUR)

Mit dem Stichwort "Globalisierung" verbinden sich an der Wende zu diesem Jahrhundert mehr oder weniger klare Vorstellungen, die veränderte sozio-ökonomischen Lebensbedingungen aller Menschen und damit verbundene Herausforderungen erfassen sollen. Der ursprüngliche, auf Vermarktung und internationales Management abstellende, rein ökonomische Bedeutungshorizont von "Globalisierung" wurde längst überschritten. Mittlerweile sind sämtliche Bereiche menschlichen Lebens davon berührt: Einerseits knüpft man relativ hohe Erwartungen an einen Prozess, der angeblich zum ersten Mal wirklich realistische Chancen für ein verantwortliches und gedeihliches Zusammenleben bereit hält. Andererseits scheint genau dies jedenfalls nicht ohne Weiteres möglich. Die globale Perspektive bildet zugleich einen Nährboden für manche Verunsicherung oder gar für irrationale Ängste. Dann gewinnt die Sehnsucht nach nationalen und lokalen Bezügen für den Einzelnen wieder an Bedeutung, stehen sie doch den vermeintlich bedrohlich wirkenden globalen Tendenzen entgegen.

Aus dieser relativ knappen Beschreibung wird bereits deutlich: Die Thematik fordert die Wissenschaft insgesamt und insbesondere auch die Erziehungswissenschaft heraus – nicht nur in ihren interkulturellen oder vergleichenden Spielarten.

"Globalisierung" wirft allein schon terminologisch, dann inhaltlich sowie methodisch-didaktisch eine ganze Reihe von Fragen und Problemen auf und stellt damit nicht zuletzt neue Anforderungen an das Lernen.

Die hier zu behandelnden Publikationen nähern sich dem Themenkomplex auf durchaus unterschiedliche Weise. Sie setzen verschiedene Schwerpunkte und es gelingt mehr oder weniger gut, die pädagogisch interessanten und für den Unterricht relevanten Fragen umfassend, erhellend und zukunftsweisend zu erörtern. Sie ergänzen sich aber wechselseitig: Während Seitz grundlegende gesellschaftstheoretische Reflexionen anstrengt und versucht, sie in einen fruchtbaren Zusammenhang zu didaktischen Problemen zu rücken, bietet der von Popp und Forster herausgegebene Sammelband differenzierte, luzide und anschauliche Einblicke in die internationalen und interdisziplinären Diskurse, die sich um ein Curriculum ranken, das Weltgeschichte zum Gegenstand und zur Aufgabe hat.

Klaus Seitz will in seiner, dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität

Hannover vorgelegten Habilitationsschrift nicht mehr und nicht weniger als eine Klärung der "gesellschaftstheoretischen Grundlegung einer Didaktik des Globalen Lernens" (27) herbeiführen. Dazu skizziert er einleitend sehr knapp einige Herausforderungen an die Pädagogik durch die Globalisierung und zeigt zugleich Defizite, Anachronismen oder Unbeholfenheiten auf, mit denen Pädagogik diesen bislang hauptsächlich begegnet sei. Symptomatisch für die Schwierigkeiten im Umgang mit der Globalisierungsthematik sei zum einen der auf das nationale Bildungs- und Erziehungswesen eingeschränkte Blick, der vor allem in den geisteswissenschaftlich geprägten Ansätzen spürbar werde (vgl. 19 f.). Zum anderen setze der pädagogische Diskurs über die Problematik und speziell über tragfähige Konzepte "Globalen Lernens" in Deutschland erst relativ spät und zögerlich ein (vgl. 21). Pädagogische Konzepte zeichneten sich allerdings "häufig" durch eine "verhängnisvolle Abstinenz gegenüber der soziologischen und politikwissenschaftlichen Forschung" aus (vgl. 25 f.). Ferner fehle es an einer "didaktische[n] Metatheorie", um das Phänomen des "Globalen Lernens" angemessen zu behandeln (vgl. ebd.).

In drei umfassenden Kapiteln konzentriert sich Seitz auf die Darstellung und Diskussion von Beiträgen aus Soziologie, Politikwissenschaft, Evolutionstheorie und Moralphilosophie bzw. Ethik. Unter "Grundlinien und Kontroversen der Globalisierungsforschung" (49-100) skizziert er die wichtigsten Ansätze und versucht sich an einer Typologie, die analytische bzw. sozialwissenschaftliche Weltgesellschafts- und Globalisierungstheorien von "normativen Modellen der politischen Weltordnung" abgrenzen soll (vgl. 96 ff.), wobei er allerdings etwas zu akrobatisch mit den Begriffen umgeht, um ein sachlich wirklich aufschlussreiches Ordnungsschema zu liefern. Die "Konturen der Weltgesellschaft" (101-197) entfaltet er in Anlehnung an Luhmann in sachlicher, sozialer und zeitlicher Dimension oder auf den Ebenen von System, Kommunikation und Evolution. Dabei kommt es ihm vor allem darauf an, das systemtheoretische Instrumentarium dahingehend zu immunisieren, dass es sich als adäquates Mittel der Analyse der Globalisierungsproblematik erweist. Das zwingt letztlich zu einer weitgehend unentschiedenen Haltung: So versucht Seitz dem immanenten systemtheoretischen Funktionalismus zu entgehen, indem er für eine handlungstheoretisch fundierte Ergänzung plädiert und immer wieder, fast beschwörend Habermas und schließlich sogar Freire (451) ins Spiel bringt, um die mögliche und notwendige Kompatibilität von systemfunktionalistischer und kritischer Position zu beweisen. Das rächt sich spätestens, wenn die Schilderungen der "Selbstgefährdung der Weltgesellschaft" (167 ff) entgegen der ursprünglichen Intention von der analytisch-deskriptiven, auf eine eher normative, fast plakative Ebene absinken, mit im Übrigen recht eigentümlichen, sachlich keineswegs überzeugenden begrifflichen Unterscheidungen zwischen "Risiko" und "Gefahr" (vgl. 171). Es erleichtert die Lektüre – nebenbei bemerkt – wirklich nicht, wenn der Autor sich in der Wertigkeit seiner eigenen Gliederung offenbar selbst verirrt (vgl. 50) und in der Darstellung der (welt-)gesellschaftstheoretischen Ansätze häufiger wiederholt.

Unter der Überschrift: "Globale Ethik? Verantwortung, Gerechtigkeit und Solidarität in der Weltgesellschaft" präsentiert Seitz äußerst selektiv einige moralphilosophische Positionen (199-266) und folgt dabei – ganz ähnlich wie im vorhergehenden Kapitel – seinen Auswahlkriterien, die weniger begründet als vielmehr willkürlich gesetzt scheinen und in ebenso vollmundigen wie wenig aussagekräftigen Bekenntnissen kumulieren, wonach es um den Nachweis gehe, "dass sich soziale Verhältnisse

ethischen Bewertungen nicht entziehen können und mithin auch soziale Institutionen Verantwortung tragen, ohne damit zugleich einer Moralthypertrophie ... einer Überschätzung der gesellschaftsweiten Relevanz individueller Handlungsmoral, zu verfallen" (207).

Nun erst folgen zwei Kapitel, die sich den pädagogisch interessanten Fragen zuwenden und begriffliche, inhaltliche, methodisch-didaktische, institutionelle, bildungspolitische bzw. -ökonomische sowie organisatorische Veränderungen thematisieren, durch die sich "Bildung in der Weltgesellschaft" (267-363) und schließlich "für die Weltgesellschaft" (365-451) auszeichne. Als Bestandsaufnahme entwickelt Seitz zunächst im Anschluss an Luhmann und Tremml sowie im bewussten Gegensatz zum klassischen Bildungsideal eine zwar system- und evolutionstheoretisch fundierte, aber dadurch eben auch eingeschränkte und – was die Subjekte angeht – eher fragwürdige Auffassung vom Lernen. In einem kursorischen Rückblick sucht Seitz aufzuzeigen, dass der "Gesellschaftsbegriff" der Pädagogik "in den vergangenen zwei Jahrhunderten" in auffälligem Kontrast zu ihrem "universalistischen Menschenbild und einer universalistischen Moral ... weitgehend in den Kategorien der nationalen Epoche befangen" (323) geblieben sei. Unter dem missverständlichen Titel "Erziehung auf Weltniveau" (324 ff.) folgt eine Beschreibung der gegenwärtigen Bildungssituation in globaler Sicht, mit statistischen Daten untermauert, die u.a. eklatante Mängel und keineswegs nur harmlose "Disparitäten in der Weltbildung" (328) dokumentieren. Das hindert Seitz nicht, das "Welterziehungssystem" (vgl. 342) trotz einiger zugegebener "Ambivalenzen der Globalisierung" (362) bereits entfaltet zu sehen und die "[z]ukünftigen Aufgaben einer ,Internationalen Erziehungswissenschaft'" (352) nicht nur sachgemäß und realistisch zu beschreiben, sondern allzu idealistisch, weit über das pädagogisch Mach- und Erreichbare hinaus, auf den Bereich der (Welt-)Gesellschaftspolitik auszudehnen (vgl. 363).

"Globales Lernen" sei – so die vage Definition – eine "Chiffre für die Antworten der Pädagogik auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft" (366) und habe "thematisch nicht mit Beliebigem, sondern mit" nichts Geringerem als "Entwicklungsfragen der Weltgesellschaft zu tun", die freilich "heute mehrdimensional erschlossen werden" müssten (vgl. 375). Dann lässt Seitz einige Positionen, Zielvorgaben oder Empfehlungen von nationalen und internationalen Organisationen Revue passieren, um sowohl die Entwicklungen als auch die inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte globalen Lernens aufzuzeigen. Anschließend wählt er den Strukturgitteransatz von Blankertz als heuristisches Instrument und trägt die notwendigen Kompetenzen ein, die eine "weltbürgerliche Erziehung" zu vermitteln habe. Diese Kompetenzen – das dürfte nun kaum überraschen – umfassen nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, ästhetische und kreative Vermögen und sollen neben den (welt-)gesellschaftlichen Anforderungen zugleich auch den subjektiven Ansprüchen entsprechen (440).

Grundsätzlich ist die Idee und der Anspruch einer gesellschaftstheoretischen Einbettung pädagogisch-didaktischer Fragen gerade im Blick auf die Globalisierungsdebatte durchaus sinnvoll. Allerdings wäre zu fragen, ob systemtheoretisch-funktionalistische Ansätze tatsächlich geeignet sind, jene notwendige Distanz zu gewinnen, die Seitz im Namen von konkreten individuellen Lernprozessen zugleich selbst anstrebt und die gegenüber mancher Globalisierungsrhetorik mehr als angebracht wäre. Bezeichnend ist das höchst

verwirrende gedankliche Labyrinth, in das der Autor sich stellenweise begibt, wenn er beide Dimensionen immer wieder vermischt und am Ende sogar mit dem Gedanken spielt, ob er nicht vielmehr umgekehrt "nach den pädagogischen Grundlagen einer Theorie des sozialen Wandels" (464) hätte fragen müssen.

Dagegen versammelt der von Susanne Popp und Johanna Forster herausgegebene Band nicht nur die Ergebnisse aus einem "international besetzten Expertencolloquium" (VI), das Vertreter verschiedener Disziplinen 2001 in Weingarten zusammen führte, um die Frage zu erörtern, "was die Globalisierungsprozesse für die Identitätsfindung der Jugendlichen und damit auch für deren historische Bildung bedeuten könnte" (VII). Der Band ist zugleich ein gelungenes Beispiel dafür, wie handfest und konkret die Globalisierungs-Problematik – fern ab von bloßer Rhetorik – bildungstheoretisch, didaktisch und im Austausch zwischen Natur- und Geisteswissenschaften für den Geschichtsunterricht aufbereitet werden kann.

Das "Curriculum Weltgeschichte" gliedert sich in vier Teile, die sich der Thematik aus geschichtswissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive (I), dann aus humanwissenschaftlicher und bildungstheoretischer (II) sowie aus der Perspektive internationaler Lehrpläne (III) nähern oder ausgewählte Zugänge über globale Einflussfaktoren, historische Epochen und Themen suchen (IV). Das Vorwort der Herausgeberinnen umreißt das gemeinsame Anliegen und gibt – wie es sich gehört – einen Überblick über Ziele und Intentionen der einzelnen Beiträge.

Zur Einführung eröffnet William McNeill durchaus neue "Unvertraute Perspektiven" (17-34), indem er für eine Annäherung zwischen Evolutionstheorie und Geschichtswissenschaft plädiert. Evolutionstheorie vereinige biologische, physikalische und chemische Prozesse in einer Geschichte des Kosmos, der Natur und des Menschen zu "einem einzigen Systemzusammenhang" und erziele so eine "historische Welterperspektive von grandioser Reichweite" (21). Die Geschichtswissenschaft könne Vergleichbares nur erreichen, wenn sie "grundlegende und weitreichende Fragen über lange Zeitperioden hinweg" behandle und sich aus der "sklavischen Abhängigkeit von schriftlichen Quellen" befreie, naturwissenschaftliche Erkenntnisse einbeziehe und so neue Einblicke in die "Evolution von Symbolsystemen" gewinne (23). So sind z.B. Gesang und Tanz für McNeill zugleich konstitutive und ausgleichende Elemente menschlicher Gemeinschaften. In seinem dicht beschriebenen Durchgang durch die Weltgeschichte führt er selbst exemplarisch vor, wie evolutionstheoretische Einsichten den historischen Blick schärfen und damit vielleicht sogar "die Überlebenschancen der Menschheit verbessern" (34) könnten.

Während Wissenschaftler und Lehrer in den USA längst gemeinsam für ein Curriculum gesorgt hätten, in dem world history fest verankert sei, konstatiert Matthias Middell (35-49) speziell für Deutschland, Mittel- und Westeuropa das Fehlen einer "globalgeschichtliche[n] Meistererzählung" (41). Es gebe zwar bereits verschiedene Richtungen von Globalgeschichte, die mehr oder weniger "innovativ" seien. Dennoch wechselten "Konjunkturen und Desinteresse" regelmäßig ab (vgl. 44), gelegentlich zeigten sich sogar Phasen eines relativen "quantitativen Aufschwung[es]". Insgesamt stünden aber eine "grundsätzliche Revision"(45) des nationalgeschichtlich geprägten Denkens und damit die "Historisierung des eigenen Geschichtsbildes" (46) sowie notwendige Übergänge zu "transnationalen Entwürfen"

(45) bzw. neuen theoretischen Konzepten noch aus.

Immanuel Geiss untersucht anschließend (50-67) explizit "Hemmnisse für Weltgeschichtsschreibung" in Deutschland und den USA. Mit Blick auf den Gleichschritt "von machtpolitischer Weltpolitik und nationaler Welt-Historiographie" warnt er eindringlich vor ideologischen "Verwertungsabsichten" (vgl. 53). Außerdem sei vor allem Schülern und Studienanfängern ein klarer Zugang zur Weltgeschichte bereits auf der didaktischen Ebene verwehrt. So erfülle der "spröde Ploetz" (54) mit "seiner überquellenden Materialfülle und extremen Komprimierung unendlich vieler Fakten" kaum den "legitimen Erklärungsbedarf" von Anfängern (ebd.). Die notwendigen didaktischen Überlegungen demonstriert Geiss an seinen eigenen Lehr- und Lernbüchern. Nur durch Elementarisierung, Kategorisierung, Periodisierung sowie im gezielten Blick auf Machtzentren und Peripherien könne eine historische Orientierung erwachsen, die es erlaube, die Fülle an Details im Weltgeschehen zu ordnen, zu erklären und zu beurteilen.

Einen würdigen Abschluss findet der erste Teil in Susanne Popp's ausführlichen geschichtsdidaktischen "Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung" (68-101). Solide entfaltet sie die eigentlichen didaktischen Probleme, die sich selbst nach den Reformen der 60er und 70er Jahre noch abzeichnen. So sei "die grundsätzliche Bindung an ein nationalhistorisches Basis-Narrativ erhalten" geblieben (71). Obwohl die unterschiedlichen Zugänge zur Geschichte über Alltag, Mentalität, Geschlecht oder Umwelt das "das historische Lernen in der Schule verändert" und strukturell zumindest "transnational ausgerichtet" hätten, füllte man sie im Unterricht "vorrangig mit deutschen Geschichtsinhalten" (ebd.). Etwas zu vorsichtig formuliert Popp dann ihren Verdacht, damit würden "Denkweisen begünstigt, die nicht nur für die Entwicklung eines global orientierten Geschichtsbewusstseins, sondern ... auch für die allgemeine Qualität historischen Lernens wenig förderlich" seien (73). Zustimmend greift sie Ulrich Beck's Idee von den "glokalen" Kompetenzen auf, weil es auch im Geschichtsunterricht auf die Verbindung von globalen und lokalen Fragen ankomme (vgl. 70, 90). Ihr Konzept gewinnt sie aus wohlbegründeten, negativen Abgrenzungen von falsch verstandener Weltgeschichte, die den Gefahren des Eurozentrismus, des Universalismus, der Enzyklopädie von Weltregionen oder der "'westlichen Genealogie'" (86) letztlich nicht entgehe. Dagegen führe nur ein gleichberechtigtes Miteinander verschiedener Weltgeschichten und ein "polyzentristischer Perspektivenwechsel" dazu, dass Heranwachsende abzuschätzen lernen, "was es bedeutet, ... die Geschichte der anderen nur als 'Nebenstrang' der eigenen Historie" wahrzunehmen (vgl. 92 f.). An anschaulichen Beispielen zeigt sie, was in dieser Hinsicht alleine schon gewonnen wäre, achtete man "bei den traditionellen Themen des Geschichtsunterrichts verstärkt auf welt- oder globalgeschichtliche Rahmungen" (88 f.).

Den zweiten Teil beginnt Johanna Forster mit bildungstheoretischen Reflexionen zum Spannungsfeld: "Globale Gesichtsperspektiven und soziale Identifikation" (105-121). Eingangs hebt sie die besondere Rolle hervor, die der Geschichtsunterricht seit jeher, aber eben auch im Blick auf die Globalisierungsprozesse zu spielen vermag. Er vermittle nicht nur das Bewusstsein von den "eigenen kulturellen Wurzeln" und fungiere damit als Basis und Angebot für die Entwicklung von Einstellungen, Haltungen und Handlungsperspektiven (vgl. 105), sondern biete – zumindest idealiter – zugleich "inter- und transkulturelle Perspektiven", die den lebensweltlichen Erfahrungen von Jugendlichen heute mehr

denn je entsprechen. Präzise und im Rückgriff auf einschlägige Ergebnisse internationaler Forschungen schildert Forster die Situation von Jugendlichen, die in einer globalisierten Welt ihre Identität finden bzw. immer wieder entwerfen müssen. Trotz der für die Einzelnen teilweise wirklich komplizierten Problemlagen (113), stimmt Forster nicht in die Rhetorik einer scheinbar allseitigen Verunsicherung ein, sondern lenkt die Aufmerksamkeit vielmehr auf die gegenwärtigen Chancen, Identität "mehrschichtig, dynamisch und modellierbar zu denken" (117). Entsprechend müsse auch ein "'Curriculum Weltgeschichte' ... mehrperspektivisch angelegt sein", die eurozentrische Sichtweise aufbrechen und "Wissensbestände anderer Disziplinen" wie der Anthropologie, Ethnologie, Paläoarcheologie und Paläoanthropologie integrieren (vgl. 115-117).

Aus evolutionstheoretischer Perspektive erläutert Franz M. Wuketits die "Grenzen der Moral" (122-133) und zeigt, dass der moralische "Universalismus aus der Sicht der evolutionären Ethik unhaltbar oder jedenfalls kein realistischer Ansatz" ist (123). Realistisch ist es dagegen in der Tat, nach den natürlichen Rahmenbedingungen für unsere Verhaltensweisen zu fragen und nicht etwa aus der Natur moralische Vorschriften ableiten zu wollen. Gegen dieses Missverständnis evolutionärer Ethik verwehrt sich Wuketits ebenso entschieden wie er implizite oder offene Formen der Diskriminierungen von anderen Völkern und Kulturen aufzeigt, wo in globaler Perspektive von vermeintlich universell gültigen, moralisch guten, letztlich jedoch ausschließlich westlichen Wertvorstellungen die Rede ist (vgl. 130 f).

Gabriele Herzog-Schröder fordert dazu auf, die "Kategorie gender in der Menschheitsgeschichte" verstärkt zu berücksichtigen (134-142). Sie richte – mittlerweile losgelöst von den feministischen bzw. frauenrechtlichen Anfängen – das Interesse ganz grundsätzlich auf die "tatsächlich gegebenen ... Lebensformen, Wahrnehmungen und Mentalitäten" und die Akteure in der "Alltagsgeschichte", weg von der Konzentration auf soziale, ökonomische und politische Strukturen, als deren Produkt die Menschen lange Zeit ausschließlich galten. Die Ethnologie leiste in dieser Hinsicht unverzichtbare Dienste, weil sie nicht nur fremde Kulturen, sondern auch das Fremde in der eigenen Kultur zu beschreiben erlaubt. In groben Zügen zeichnet Herzog-Schröder die wichtigsten Stationen in der "Entwicklung der 'Geschlechter-Ethnologie'" (136-141) nach und plädiert schließlich für einen "Dialog zwischen der historischen und ethnologischen Perspektive" (141).

Eine ethnopädagogische Dimension bringt Erich Renner in das "Curriculum Weltgeschichte" ein. Am Beispiel der Navajo-Reformschule in Arizona legt er Intentionen und Probleme einer "indigenen Pädagogik" dar, die als "Motor kultureller Selbstbestimmung" (143-169) fungieren sollte. Während die bilinguale Erziehung noch am ehesten zu verwirklichen war, sei die Aneignung der Navajo-Kultur und Geschichte stark gefährdet. Ausführlich schildert Renner die ursprünglichen Zielsetzungen der Schule, die Widerstände, Veränderungen sowie die letzten Evaluationsergebnisse. Die "Phasen des Niedergangs" (155) führt Renner dann allerdings eher auf einen Mangel an persönlichen Engagement zurück, als auf ein Spannungsverhältnis zwischen der kulturell-politischen Majorität und dem Inseldasein der ethnischen Minderheit.

"Internationale Lehrplanperspektiven" eröffnen sich im dritten Teil des Buches. Luigi Cajani gibt detaillierte, vergleichende Einblicke in die curriculare Einbettung von Weltgeschichte in den USA und Italien (196-215) und dokumentiert nebenbei die

Anfeindungen, denen ein solches Projekt offenbar noch immer ausgesetzt ist, weil der grundsätzliche Verdacht fortbesteht, die nationale Geschichte gerate so in den Hintergrund. Für Japan kann Hiroto Oka ebenfalls zeigen (216-228), dass nationale Geschichte und Weltgeschichte "nicht ausreichend zusammen (wirken)" (227) und der Umfang an weltgeschichtlichen Themen in den berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen stark differiert. Grundsätzlich werde jedoch Wert auf den Vergleich von "Geschichte und Kulturen verschiedener Weltreligionen" (225) gelegt. Wie "Weltgeschichte im fächerübergreifenden Unterricht" gelehrt und gelernt werden und welche inhaltlichen, organisatorischen und methodischen Freiheiten ein Lehrplan den Beteiligten gewähren kann, veranschaulicht Peter Ziegler an dem Züricher Lehrplan für die Volksschule (229-240).

Das Fundament erhalten die Lehrplanperspektiven jedoch durch den Beitrag von Hanna Schissler, der ebenfalls Curricula und Lehrwerke vergleicht (amerikanische und bundesdeutsche), darüber hinaus aber grundlegende geschichtstheoretische Einsichten präsentiert und kritische Betrachtungen anstellt (173-195). Die zentrale These, "'Weltgeschichte' [könne, J. H.] ohne Gegenwartsbezug gar nicht gedacht werden" (174), belegt Schissler an den aufgeklärten Überlegung zur Universalgeschichte eines Schiller genauso wie am neuerlichen "Bemühen, die nationalgeschichtliche und eurozentristische Ausrichtung der Geschichtsvorstellung aufzubrechen" (176). Dies gelinge nur schwer, weil die synthetisierende Kraft eines nationalstaatlichen Geschichtsverständnisses stets jene partikularen, marginalen, alltäglichen, transnationalen Gesichtspunkte und damit die vielen Geschichten von Frauen, Minderheiten oder anderen Kulturen zurückdränge oder schlicht ignoriere. Das Nationale sei entgegen seinem viel beschworenen Ende "der am stärksten universell legitimierte Wert im politischen Leben unserer Zeit" (179). Das lässt sich auch an den Curricula und Schulbüchern zeigen. Noch fehle es an einer "weltgeschichtliche[n] Kontextualisierung der eigenen, nationalen Geschichte" (189). Abgerundet wird der Beitrag durch eine kritische Auseinandersetzung mit "wohlmeinenden Maximen", die das Zusammenleben regeln sollen, wenn "'die Welt ... zu uns kommt" (190). Der berühmte "Mitbürger" erweist sich da als genauso fragwürdig wie die "Definitionsmacht" im Toleranzgebot oder die angeblich durchgängige "kulturelle Bereicherung" (vgl. 190 f).

Die "Ausgewählte[n] Zugänge" werfen programmatisch im vierten Teil einige Gesichtspunkte auf, die zwar nicht vom Vergessen bedroht sind, aber aus der Sicht der Autoren bislang zumindest noch zu wenig Beachtung finden. Da appelliert der Mentor der Geschichtsdidaktik Karl Pellens im Blick auf den Einfluss, den globale "Faktoren und Elemente" - die er etwas willkürlich nach dem Realitätsgehalt unterscheidet - auf die Entwicklung der Jugendlichen nehmen, die didaktischen Mittel der Selbst- und Fremddarstellung, der Reduktion und die Medien selbst bewusst und gezielt so einzusetzen, dass Schülerinnen und Schüler nicht überwältigt, manipuliert oder emotionalisiert den Anforderungen der Globalisierung entgegen sehen (243-251). Frank Meier befürchtet im Zuge eines "global orientierten Geschichtsunterricht[s]" eine "Beschneidung bestimmter Epochen" (252), die wie das Mittelalter eine eigene Behandlung und Erforschung verdienen. Man solle nicht unhistorisch verfahren und dennoch weltgeschichtliche Zugänge eröffnen. Beides sucht Meier an Mobilität und Reisen im Mittelalter zu verdeutlichen (252-269). Für Bernd-Stefan Grewe ist Umweltgeschichte kein "exotisches" Beiwerk zur Weltgeschichte, sondern ein Schlüsselthema (270-291). Dieses Schlüsselthema sollte nicht – wie es häufig geschehe – nur in einzelnen Stunden, sondern

durchgängig behandelt werden. Schließlich halte gerade die Umweltperspektive stets auch die Chance zur Loslösung vom "nationalhistorischen Basisnarrativ" bereit (286). Abschließend behandelt Detlev Clemens "Chancen und Grenzen weltgeschichtlicher Konzepte aus der Perspektive der Bildungskoooperation auf europäischer Ebene" (292-307). Neben den Informationen über bildungspolitische Aktivitäten und Lehrerfortbildung in der EU finden sich reichlich diffuse, widersprüchliche Aussagen über die "'Europäisierung' der historischen Bildung" und nach wie vor bestehende Identifikationen mit nationalen oder regionalen Bezügen.

Insgesamt bietet der Band viele interessante, gehaltvolle und aufschlussreiche Perspektiven, die ein "Curriculum Weltgeschichte" aus verschiedenen Richtungen ausleuchten. Getrennt von aller Globalisierungseuphorie und -rhetorik entsteht so ein realistisches Bild von den Problemen, die aus pädagogischer und didaktischer Sicht damit verbunden sind. Angesichts dieser sensiblen und verantwortungsvollen Auseinandersetzung besteht begründete Hoffnung – um mit Schissler zu reden –, dass "Weltgeschichte ... nicht hinter die Vielfalt der partikularen Geschichten, hinter den Prozess der Dekonstruktion einer als maßgeblich gedachten Nationalgeschichte zurückfallen" (189) wird.

Johanna Hopfner (Graz)

Johanna Hopfner: Rezension von: Popp, Susanne / Forster, Johanna (Hg.): Curriculum Weltgeschichte, Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2003. Seitz, Klaus: Bildung in der Weltgesellschaft, Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel 2002. In: EWR 3 (2004), Nr. 1 (Veröffentlicht am 05.02.2004), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/87920077.html>